

zan los límites legítimos del sentido, los límites del texto. La relación texto-contexto se vuelve una relación cerrada, que deviene subordinada a las operaciones logocéntricas de las "conciencias pedagógicas".

En síntesis, el discurso pedagógico es un principio que regula el sentido, los límites de lo legítimamente verdadero, sus significados, y establece ciertas condiciones a lo por decir, a lo que se quiere decir. En este sentido el discurso pedagógico es un significante (metaforizado o metonimizado) de otros discursos, es una sustitución significativa de los discursos que significa -o que recontextualiza-.

El sujeto del discurso pedagógico es un sujeto cerrado, delimitado y circunscrito a las voces predicativas de lo imaginario. Deconstruir estas relaciones pasa por elaborar una teoría que dé cuenta de las reapropiaciones que sufren los discursos/prácticas por la pretendida esencialidad del discurso pedagógico.

## La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: ¿Hacia dónde vamos?

Alan R. Sadovnik

Karabel y Halsey, en su revisión de la bibliografía sobre sociología de la educación, clasificaron el estudio de Basil Bernstein de "precursor de una nueva síntesis" (1977: 62). Aunque el avanzado estudio de Bernstein sobre la teoría de los códigos fue muy discutida, planteó preguntas cruciales sobre las relaciones entre la división social del trabajo, la familia y la escuela y estudió la forma en que estas realizaciones afectaban diferencias sociales de clase en el aprendizaje. Su último estudio, concretamente *Clases, códigos y control, Volumen III*, iniciaba el difícil proyecto de conectar el macropoder y las relaciones de clase con los procesos microeducacionales de la escuela. Aunque los teóricos de la reproducción de clases, como Bowles y Gintis (1976), ofrecían un punto de vista claramente determinista de las escuelas, pero sin describir ni explicar lo que

pasaba en ellas, el estudio de Bernstein relacionaba los niveles social, institucional e intrapsíquico del análisis sociológico y al hacerlo presentaba una oportunidad de sintetizar las clásicas tradiciones teóricas de la disciplina: marxista, weberista y durkheimista.

La investigación de Bernstein para entender los microprocesos de escolarización le llevó a mantener un camino productivo de investigación desarrollado en su artículo seminal "Clases y pedagogías; visible e invisible" (1977), en el que analizaba las diferencias importantes entre dos formas genéricas de transmisión educativa y sugería que las diferencias en las reglas de clasificación y encuadre de cada práctica pedagógica (visible=clasificación fuerte y encuadre fuerte; invisible=clasificación débil y encuadre débil)<sup>1</sup> se relacionan con la posición social y las presunciones de las familias atendidas por las escuelas. El estudio demostraba claramente que los sociólogos de la educación tenían que realizar la difícil tarea empírica de mirar dentro del mundo de las escuelas y enlazar las prácticas educativas con los factores institucionales, sociales e his-

tóricos más amplios de los que forman parte. Según palabras de Bernstein: "Detrás de la investigación hay un intento de crear un lenguaje que permita la integración de los macro-niveles y de los microniveles de análisis: la recuperación de los macro a partir de lo micro en un contexto de cambio potencial. El proyecto se podría considerar un intento continuado de entender alguna cosa sobre las normas, prácticas y medios que regulan la legítima creación, distribución, reproducción y cambio de conciencia según los principios de la comunicación, a través de los cuales una distribución dada de poder y unas categorías de dominación cultural se legitiman y reproducen. En resumen, la naturaleza del control simbólico." (1987a:32)

En los últimos diez años Bernstein ha desarrollado esta aproximación en un análisis sistemático de las prácticas pedagógicas.

Primero, en un artículo titulado "Sobre el discurso pedagógico" (1986) perfila una teoría de las prácticas pedagógicas que examina los "hechos intrínsecos que constituyen y distinguen la forma

especializada de comunicación realizada en el discurso pedagógico de la educación" (1986.1). Últimamente, en el artículo titulado "Clase social y prácticas pedagógicas" (1986), Bernstein amplía este análisis, relaciona su teoría del discurso pedagógico con un sustrato social y aplica este discurso al desarrollo continuado de las diferentes prácticas educativas. El propósito de este artículo es presentar los últimos trabajos de Bernstein sobre práctica pedagógica (1988), conectarlo con el proyecto sociológico y empírico -más amplio- del cual es una parte integral, presentar unas cuestiones todavía sin resolver y/o sin respuesta y, finalmente, demostrar el área de valor aplicativo importante, especialmente en relación a la evolución de la educación en los Estados Unidos.

El análisis de Bernstein (1988) de la práctica pedagógica comienza con la distinción entre "práctica pedagógica como transmisor cultural y práctica pedagógica en términos de aquello que transmite" (1988.1). Es decir, mira qué ocurre en las escuelas, tanto por lo que respecta al proceso como al contenido, en

términos del "cómo" y del "qué". La teoría de la práctica pedagógica examina una serie de reglas que definen su lógica interna y tiene en cuenta cómo estas reglas afectan al contenido que se ha de transmitir y, lo que es quizás más importante, como "actúan selectivamente sobre aquellos que puede aprender con éxito" (1988.1). Del análisis detallado de las reglas de las prácticas pedagógicas, Bernstein estudia "las asunciones sociales de clase y las consecuencias de las formas de práctica pedagógica" (1988.1). Finalmente, Bernstein aplica su teoría de las prácticas pedagógicas, primero a las diferentes formas en oposición de práctica pedagógica (conservador-tradicional versus progresista-centrada en el niño) y, segundo, a las formas en oposición dentro de la conservadora - tradicional. Diferencia entre una práctica pedagógica que depende del mercado económico, la que se centra en la educación como vocación, y otra que es autónoma e independiente del mercado, que se legitima por la autonomía del conocimiento. A través de un análisis detallado de estas dos formas opuestas de ideología tradicional,

Bernstein concluye que ninguna de las dos, aunque digan lo contrario, eliminará la reproducción de las desigualdades de clase. Por lo tanto, a través de una consideración esmerada y lógica de los trabajos internos de las formas dominantes de práctica educativa, Bernstein nos hace entender cómo las escuelas (sobre todo en los Estados Unidos) reproducen aquello que ideológicamente deben hacer desaparecer: las ventajas de clase social en la escuela y en la sociedad.

El cuadro 1 (1988.3) (cfr. pág. 98) presenta el modelo de las prácticas pedagógicas. Examina tres reglas esenciales que determinan la lógica interna de la práctica: reglas de jerarquía, reglas secuenciales y de progreso y reglas de criterios. Nos muestra cómo las discrepancias en estas reglas definen las diferencias entre dos formas genéricas, la práctica pedagógica visible (explícita) y la práctica pedagógica invisible (implícita). Mientras que su primer estudio sobre clase y pedagogía (1977) estaba centrado en las reglas de clasificación y de encuadre y en cómo estas reglas se relacionaban con diferentes clases sociales, su último

estudio (1988) amplía y desarrolla el análisis de estas reglas (especialmente las reglas de encuadre) y lo aplica a los conflictos sobre la práctica educativa en los últimos quince años. Esta aplicación centra la atención en el rechazo de la práctica pedagógica invisible (progresista) y en el retorno a las prácticas pedagógicas conservadoras-tradicionales, y repasa el conflicto, dentro del campo pedagógico visible, entre la forma dependiente del mercado (vocacional) y la forma independiente del mercado ("clásica" o conocimiento autónomo).

A pesar de que Bernstein reconoce la importancia del contenido educativo para el análisis de la práctica pedagógica (y ciertamente continúa remarcando la posición central de las reglas de clasificación al definir el *qué* de cualquier práctica pedagógica), en su último trabajo pone énfasis en el *cómo* de la transmisión; es decir, examina atentamente el proceso de transmisión educativa y las reglas de encuadre, porque, en palabras suyas, "cuando me refiero a la lógica interna de una práctica pedagógica, hablo de un conjunto de reglas que son previas al contenido que se ha de

transmitir". (1988.2)

Según Bernstein, "la relación básica para la reproducción cultural o transformación es, esencialmente la relación pedagógica, y esta relación pedagógica consta de transmisores y aprendices" (1988.4). Por lo tanto, su análisis enfatiza cómo las reglas de la práctica pedagógica definen esta relación y cómo estos procesos interaccionales reflejan presunciones esenciales de clase social respecto al niño, al profesor, al papel de la familia y al proceso de aprendizaje. Y lo que es más importante, estas reglas reflejan principios básicos de las relaciones de orden y poder.

Las tres reglas de la práctica pedagógica, según Bernstein, son las jerárquicas, las secuenciales y las de criterios. (Una cuarta regla, la de recontextualización, trata más concretamente del contenido de la transmisión y Bernstein la examina más detalladamente (1986/87). No obstante, éste no es el tema de su último trabajo y, por ello, no lo trataremos en este artículo). Las reglas jerárquicas definen las relaciones interaccionales entre el transmisor (profesor) y el aprendiz (estudiante) y de esta manera

determinan "la adquisición de reglas de orden social, carácter y conducta, que llegan a ser la condición para un enfoque adecuado de la relación pedagógica y para establecer las condiciones de orden, carácter y conducta" (1988.5). En segundo lugar, las reglas secuenciales determinan la progresión de la transmisión y el ritmo según el cual debe aprender el aprendiz (progresos). Tercero, las reglas de criterios, para Bernstein, permiten al estudiante comprender qué se puede admitir y qué no se puede admitir en el proceso educativo. Finalmente, Bernstein demuestra que las reglas jerárquicas son *reglas reguladoras*, y las reglas secuenciales y de criterio son *reglas indicativas o discursivas*. Utilizando estas categorías, Bernstein examina las dos formas de práctica pedagógica que se introdujeron hace una década, la invisible y la visible. Es decir, abarca un concepto anterior describiendo ahora las reglas que definen las formas progresiva y conservadora-tradicional de educación.<sup>2</sup>

El modelo de práctica pedagógica de Bernstein gira alrededor de un continuum de tres reglas,

con variaciones en su grado según sean implícitas o explícitas. Las reglas jerárquicas explícitas hacen que las relaciones de autoridad y conducta sean inmediatamente claras para el estudiante y las relaciones de poder se definen explícitamente. Por otra parte, con las reglas jerárquicas implícitas, la relación entre transmisor y aprendiz es tal que "el poder está enmascarado o escondido por dispositivos de comunicación" (1988.7). De igual manera, las reglas secuenciales y de progreso también pueden ser explícitas o implícitas. Por ejemplo, las reglas secuenciales y de progreso explícitas aparecen en programas, currícula, en las demarcaciones de tiempo o en cómo y cuando el profesor y el alumno deberían proceder. Por otra parte, las reglas secuenciales y de progreso implícitas eliminan la habilidad del niño de ser consciente del proyecto temporal y lo dejan dentro del presente, no en el pasado o en el futuro. Según Bernstein, "donde las reglas secuenciales son implícitas, el aprendiz, inicialmente, no puede saber nunca el significado de su signo (...) y (las reglas) sólo son asequibles para el transmisor"

(1988.11). Finalmente, las reglas de criterios también pueden ser explícitas o implícitas. Por ejemplo, cuando los criterios son explícitos, el niño siempre sabrá qué se espera de él/ella, porque el transmisor ha dejado claras al adquirente las reglas de las expectativas legítimas.

Por otra parte, cuando los criterios son implícitos el niño tiene más libertad para crear sus propios criterios individuales de evaluación. En esta situación, las reglas de criterios son más numerosas y difusas, y el profesor, más que actuar como transmisor, hace el papel de persona que facilita las cosas. Desde esta discusión teórica general, Bernstein va de lo hipotético a lo empírico y perfila la diferencia entre prácticas pedagógicas concretas, en las que hay una jerarquía explícita -reglas secuenciales y de criterios-, y aquellas en las que las reglas son implícitas. Las primeras las denomina *práctica pedagógica visible (P V)* y las segundas *práctica pedagógica invisible (P I)*. La práctica pedagógica puede intentar producir cambios en los individuos (intraindividuales) o entre los grupos sociales (intergrupales). El análisis de Bernstein sugiere que tanto

la pedagogía visible como la invisible, a pesar de las diferencias importantes en sus reglas regulativas y discursivas, pueden producir cambios individuales o sociales (grupo). Son diferentes en el hecho de que las pedagogías invisibles (que parten de teorías de desarrollo, en psicología, lingüística y antropología, es decir, Piaget, Chomsky y Lévi-Strauss) enfatizan la adquisición y, por lo tanto, la competencia, mientras que las pedagogías visibles ponen énfasis en la transmisión y en la actuación (*performance*).

Bernstein dice que mientras que las dos formas (visible e invisible) puedan ser prácticas educativas radicales si quieren cambiar las relaciones entre grupos, la práctica pedagógica que domina en el Reino Unido (y también en los EE.UU.) se ha interesado por el cambio intraindividual. Por lo tanto, en el contexto de estas formas educativas dominantes, Bernstein examina primero la práctica pedagógica progresista (pedagogía invisible), la práctica pedagógica conservadora (pedagogía visible) y las asunciones de clase social de cada una <sup>3</sup>. Mientras el análisis de

Bernstein se concentra en cómo estas diferentes prácticas pedagógicas al final retransmiten las relaciones de poder y las desigualdades de clase, su estudio muestra el potencial de las prácticas educativas para producir lo que él llama sujetos creativos, y, por tanto, producir al menos, la capacidad de transmisión. Volveré a la necesidad de analizar, más plenamente, el potencial radical de las dos pedagogías, visible e invisible, una área que Bernstein, hasta hoy, no ha desarrollado suficientemente. Sin embargo, en este punto es esencial demostrar como el análisis de Bernstein de las asunciones de clase social de la práctica pedagógica es el fundamento para conectar los procesos microeducativos con los niveles macrosociológicos de estructura social y relaciones de clase y poder.

Bernstein cree que hay diferencias importantes en las asunciones de clase social de la pedagogía visible y la invisible y, a pesar de estas diferencias entre lo que denomina "modalidades de control antagónicas" (1988.16), los resultados pueden ser similares, sobre todo en términos de reproducción de poder y control simbólico.

Las pedagogías visibles dejan claramente explícitas las reglas secuenciales y las fuertes normas de progreso. Estas reglas determinan los programas educativos que se han de seguir y el grado de adquisición que se espera. Además, las reglas secuenciales y de progreso de la pedagogía visible, inevitablemente, crean el proceso por el que los estudiantes individuales se encuentran estratificados dentro de la escuela y, lo que es más importante, se encuentran estratificados como grupos dentro de la sociedad. Partiendo de su primero y todavía discutido trabajo sobre la teoría del código (1987), Bernstein sugiere que si los estudiantes llegan a la escuela con un acceso diferencial al código que marca la práctica pedagógica visible, es evidente que algunos estudiantes, especialmente los que pertenecen a grupos sociales subordinados, no podrán llegar a los requisitos iniciales de las reglas secuenciales y, por tanto, no podrán seguir las fuertes reglas de progreso.

Cualquier estrategia que las escuelas desarrollen para mejorar estos problemas, según Bernstein seguirá siendo un sistema estratificado

dentro de la práctica pedagógica visible, práctica que ya es intrínsecamente estratificadora.

En segundo lugar, la práctica pedagógica visible sitúa el desarrollo de la lectura en el centro de sus reglas secuenciales y de progreso. La "palabra" y el "texto" son las piezas sagradas de este tipo de práctica pedagógica y, según Bernstein, son el centro del proceso según el cual los niños de clase media llegan con más facilidad a dominar las reglas secuenciales y de progreso. Aquellos niños que pueden enfrentarse con estas reglas también desarrollan con más facilidad los principios de su propio discurso y tienen el potencial para entender las posibilidades que la educación les da en términos de exploración de nuevas realidades. Aunque una vez más Bernstein sugiere el potencial radical de las prácticas pedagógicas, sugiere también que las pedagogías visibles, normalmente, producen un discurso más metódico que subversivo. Sin embargo, lo más importante es que el análisis de Bernstein de las asunciones de clase social de la pedagogía visible indica que los niños de las clases dominadas encuentran dificultades en sus

reglas secuenciales y de progreso.

Un último aspecto del debate de Bernstein trata de la relación entre las reglas de progreso y los lugares de adquisición. De forma sencilla, la práctica pedagógica visible, con su énfasis en el currículum académico, necesita dos lugares de adquisición, la escuela y el hogar, para que sea una adquisición efectiva.

Así, la asunción de clase social de la familia de clase media se encuentra en el corazón de esta práctica pedagógica y, una vez más, pone las condiciones para el fracaso de los pobres. Además, en las escuelas que sirven a una clase trabajadora baja y/o la comunidad pobre, Bernstein cree que la escuela, a menudo, adopta estrategias para tratar este dilema y esto afecta tanto a los contenidos como al progreso de la práctica educativa. De todas maneras, cuando se intenta mejorar las condiciones problemáticas "la conciencia de estos niños (los pobres) se regula de manera diferente e injusta, según su clase social y la práctica pedagógica oficial de sus familias" (1988.21).

De esta forma, según Bernstein, "la regla de progreso de la transmi-

sión actúa de manera selectiva entre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela y esto es un principio de selección de clase social" (1988.23). Por tanto, la fuerte regla de progreso de la práctica pedagógica visible nos lleva a un proceso que reproduce, dentro de las escuelas, las desigualdades de clase social de la sociedad.

Igual que las asunciones de clase social de la práctica pedagógica visible son asunciones que discriminan grupos subordinados, las asunciones de clase social de la pedagogía invisible también producen resultados desiguales. Resulta algo irónico que los principios progresistas que son el fundamento de la pedagogía invisible, principios desarrollados, en parte, por oposición a las funciones de desigualdad de la escuela, favorezcan igualmente sectores de clase media, mucho más que de clase trabajadora y pobre.<sup>4</sup>

El análisis que hace Bernstein de asunciones de clase social de la práctica pedagógica invisible, mira las asunciones económicas y simbólicas de espacio y tiempo y llega a la conclusión que la práctica pedagógica tiene sus raíces

en la estructura familiar y en los procesos de la nueva clase media, es decir, los que trabajan en el control simbólico más directamente en la producción. Aunque su primer trabajo (1977) demostraba que la pedagogía invisible se desarrolla sin conflictos entre la vieja y nueva clase media, su último trabajo especifica la práctica educativa de la pedagogía invisible (jerarquía implícita, reglas secuenciales y de progreso débiles, muchos criterios) y cómo la familia es la base de sus asunciones. Desde este punto de vista, la naturaleza difusa de la pedagogía invisible se relaciona directamente con el contexto de la estructura familiar de la nueva clase media, con su énfasis en una división del trabajo integrada, más que segregada. Sus reglas jerárquicas enmascaradas y difusas son una reflexión de las prácticas de socialización de la nueva familia de clase media, con su enfatización en las relaciones internas de autoridad más que en la respuesta al control o fuerza externa. A pesar de que las normas de la práctica pedagógica visible discriminan a los niños de clase trabajadora, de la misma manera, se-

gún Bernstein, las asunciones de clase de la pedagogía invisible difícilmente las encontrarán las clases discriminadas y los grupos étnicos y, por lo tanto, el niño no interpretará correctamente el significado cultural y cognitivo de una práctica de este tipo en la clase y el profesor también interpretará mal el significado cultural y cognitivo del niño (1988.30). Así, en el caso de la pedagogía invisible, la llamada práctica educativa progresista es, en realidad, una práctica de la clase media, o un segmento de la clase media, con las clases problemáticas y los grupos étnicos aún discriminados por sus asunciones básicas de clase social.

Finalmente, Bernstein sugiere que la asunción básica de la pedagogía invisible es una vida académica larga dentro de las escuelas, ya que este tipo de pedagogía implícita requiere, por sus normas secuenciales y de progreso débiles, más tiempo para transmitir el contenido que se ha de adquirir. Además Bernstein indica que pocas veces existe una pedagogía invisible pura, ya que normalmente se encuentra dentro de una pedagogía visible. Muchas veces, la pedagogía invi-

sible es la forma de los niveles primarios de escolarización y la forma más explícita, y orientada académicamente, la pedagogía visible domina en los niveles secundarios, donde la preparación para la universidad y/o lugares de trabajo presiona más.

Partiendo de esta comparación de práctica pedagógica invisible y visible, los trabajos más recientes de Bernstein van del micro al macro y proporcionan un análisis preliminar de los conflictos recientes en la práctica educativa. Este análisis se centra en el conflicto entre dos formas de pedagogía visible, autónoma y dependiente del mercado, y demuestra cómo los debates educativos de los últimos quince años son, fundamentalmente, sobre la naturaleza de la práctica pedagógica y los resultados de estas prácticas.

En una breve revisión de los conflictos educativos recientes, Bernstein observa las dos formas dominantes de prácticas pedagógicas actuales. La primera, la *pedagogía visible autónoma* (PVA), celebra la autonomía del conocimiento y eleva el valor intrínseco de éste a la posición de sagrado. Sugiere que el conoci-

miento tendría que ser importante por su propio interés y, como tal, es un intento de volver a introducir lo sagrado y de apartarlo de las cosas profanas. Lo profano tiene ejemplos en la pedagogía progresista invisible, con su rechazo de una realidad objetiva de conocimiento valioso y su forma competitiva, *la pedagogía visible orientada hacia el mercado* (P V M), con su énfasis en la no pertinencia del conocimiento "sagrado" y la necesidad económica de habilidades y de conocimientos aplicables; por otra parte, según Bernstein, la pedagogía visible autónoma.- tiene una "arrogancia que se fundamenta en el clamor de su base moral fuerte y en la superioridad de su cultura, su indiferencia por las propias consecuencias estratificadoras, su vanidad por la falta de relación con nada salvo ella misma, su autonomía abstracta que hace referencias a sí misma" (1988.34). Por otra parte, la pedagogía visible de mercado, aunque se basa en muchos de las críticas de la izquierda de la pedagogía visible autónoma sobre el fracaso de la escuela tradicional para hallar las necesidades de los estudiantes me-

nos aventajados, es, en palabras de Bernstein, "un nuevo Jano pedagógico" (1988.34) que a través de la realización de un modelo de eficacia educativa es una forma secular más de reproducir viejas desigualdades. Así, el continuo conflicto entre la educación basada en el conocimiento y la educación vocacional, una batalla que ha sido furiosa en los EE.UU., aunque con formas diferentes, durante 60 años no habla demasiado bien a favor de la cuestión de los resultados desiguales de la educación y la reproducción de las desigualdades de clase social. En la conclusión de su último trabajo, Bernstein dice: "parece que la educación para una democracia, paradójicamente, requiere como condición prioritaria una democracia para la educación y, quizás, el coste es demasiado alto" (1988.36). Esta nota aleccionadora se encuentra en el centro del proyecto de Bernstein, un proyecto continuado con éxito en su análisis de las prácticas pedagógicas, pero que todavía está incompleto. Las próximas secciones de este artículo hacen referencia al último trabajo sobre práctica pedagógica; volviendo al proyecto global

del trabajo de Bernstein, sugieren áreas que precisarán ser más examinadas y exploradas, y desarrolla posibles aplicaciones para la política y la reforma educativa en los EE.UU.

Muchas de las críticas del primer trabajo de Bernstein giran alrededor de los temas de déficit y diferencia. No es el propósito de este artículo refundir viejos debates, pero es importante ver que la respuesta de Bernstein rechazaba la opinión que su trabajo se basaba en aproximaciones de déficit o diferencia. Al contrario, argumentaba que su teoría del código intentaba conectar los macroniveles de la familia y las estructuras y procesos educativos y, al hacerlo, daba una explicación para la realización educativa desigual. Bernstein dice: "La cuestión es la distribución social de significados privilegiados y privilegiantes o, más explícitamente, la distribución social de los principios dominantes y dominados para la exploración, construcción y cambio de significados legítimos, su gestión contextual y su relación con los otros (...) La modalidad de código dominante en las escuelas regula sus relaciones de comunicación, deman-



das, evaluaciones y la situación de la familia y de los estudiantes. La teoría de los códigos sostiene que hay una regulación por la clase social de la distribución desigual de los principios de comunicación privilegiados, de sus prácticas generativas interaccionales y de la base material, en relación a las agencias primarias de socialización (p.e. la familia); y de que esa clase social afecta indirectamente, la clasificación y el enmarque del código elaborado transmitido por la escuela, de manera tal que facilite y perpetúe su adquisición desigual. Así, la teoría del código no acepta una posición ni de déficit ni de diferencia, sino que centra la atención en las conexiones entre las relaciones macro de poder y las micro prácticas de transmisión, adquisición y evaluación y al posicionamiento y oposiciónamiento a los que conducen estas prácticas" (1987a: 39-40).

Así, desde su primer trabajo sobre la teoría del código hasta los trabajos más recientes sobre el discurso pedagógico (1986) y las prácticas pedagógicas (1988), el proyecto de Bernstein quiere partir del análisis de los micro procesos (lenguaje, transmisión,

pedagogía) y unirlos a la discusión de los macroniveles -la discusión de cómo los códigos cultural y educacional y el contenido y el proceso educativo están relacionados con la clase social y las relaciones de poder-.

En un escrito del año 1977, Karabel y Halsey (1977:17) afirman que uno de los principales problemas sin resolver en el trabajo de Bernstein era cómo "las relaciones de poder penetran en la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social" (Bernstein, 1970:347).

Durante los últimos diez años, en su trabajo sobre el discurso y la práctica pedagógica, Bernstein ha seguido buscando las respuestas de esta pregunta y ha desarrollado un modelo cada vez más sofisticado para entender cómo la clasificación y las reglas de encuadre del campo pedagógico oficial afectan a la transmisión, distribución y, tal vez, la transformación de la conciencia y cómo estos procesos se encuentran indirectamente relacionados con el campo económico de la producción. Mientras que el dar por segura la relación indirecta de la educación con la producción y el én-

fasis puesto en la manera cómo el terreno del control simbólico no corresponde directamente al campo económico no será una respuesta a sus críticas neomarxistas, este trabajo intenta demostrar las interrelaciones entre la economía, la familia y la escuela y cómo la práctica educativa muestra tensiones complejas en estas relaciones.

Como modelo teórico, el trabajo de Bernstein presenta, rigurosamente, las reglas del discurso y de las prácticas pedagógicas y presenta una imagen más detallada y comprensiva del "qué" (reglas de clasificación) y del "cómo" (reglas de encuadre) de los sistemas educativos. Además, su último artículo sobre prácticas pedagógicas (1988), en el primer intento de conectar estos procesos micro e institucionales al cambio educativo, proporciona un apasionante, pero aún no desarrollado, camino de investigación. Bernstein admite que los que buscan respuestas a las cuestiones educativas difíciles, casi siempre prefieren una aproximación de lo general a lo concreto, la que empieza con las grandes cuestiones políticas y va hasta un análisis de cómo tra-

bajan las escuelas para proporcionar soluciones o para imponer su formulación. Él admite, no obstante, que su proyecto quiere construir, de abajo a arriba, una aproximación que busca escribir las reglas del proceso educativo para conectarlas a condiciones estructurales más amplias y, finalmente, situar este análisis en el contexto de las grandes cuestiones educativas y políticas de los educadores (1987 b). Así, mientras los últimos trabajos sobre el discurso y la práctica pedagógica ciertamente han continuado el esfuerzo descriptivo y analítico de mirar dentro de las escuelas, sólo inicia la labor de aplicación a los problemas educativos. Una tarea que, en la naturaleza del intento de Bernstein de desarrollar su modelo teórico, puede ser preciso abandonar por otras. Aunque sugerir que Bernstein tendría que aplicar su modelo teórico a los problemas diarios de las escuelas es una crítica injusta (si conocemos la importancia y complejidad del modelo teórico), es, sin embargo, un camino de exploración importante. La próxima sección de este artículo propone dos posibles áreas de aplicación (las dos en los

EE.UU.) con importantes valores teóricos, empíricos y aplicables.

Como sociólogo de la educación, por otra parte, me apasiono y me intereso por las descripciones detalladas que Bernstein ofrece. Sus trabajos han contribuido inmensamente a mi propia comprensión del trabajo interior de las escuelas y, dentro del espíritu de "la nueva sociología de la educación", ha proporcionado una visión seria de los procesos de la educación, visión que busca explicar el significado y la importancia de estos procesos en el contexto de la reproducción social, ideológica y de clase. Por otra parte, lo que a menudo falta es la evidencia empírica que da soporte al modelo. Es decir, descripciones de escuelas reales que demuestren no sólo los diferentes tipos de prácticas, sino también sus diferentes componentes de clase social.

Mi propia investigación de las prácticas educativas en América sugiere algunos paralelismos con los argumentos expuestos en "Clase social y prácticas pedagógicas" (1988), paralelismos que han de ser provados de manera empírica y total-

mente explicados. Las comparaciones entre escuelas públicas de los EE.UU., escuelas con estudiantes de clase trabajadora, de clase media y de clase superior a la media,<sup>5</sup> indican una relación fuerte entre las composiciones de clase social de las escuelas y sus prácticas pedagógicas, sobre todo en sus reglas jerárquicas. La condición socio-económica alta de la comunidad implica que las reglas jerárquicas, especialmente en los primeros grados, han de ser implícitas y la pedagogía, aunque invisible, es del tipo que Bernstein denomina invisible dentro de una pedagogía visible. La condición socio-económica baja de la comunidad implica que las relaciones jerárquicas serán explícitas, visibles y autoritarias. Además, en el nivel secundario, la condición socio-económica más alta de la comunidad significa que una pedagogía visible autónoma y la condición socio-económica más baja de la comunidad implican una pedagogía visible dependiente del mercado. A pesar de que estas relaciones no constituyen una sorpresa, se han de describir de manera empírica y conectarlas con el modelo de Bernstein de práctica peda-

gógica y, más importante quizás, se han de ligar explícitamente con la teoría del código y, en última instancia, a una teoría de la reproducción de la clase social.

Otro camino fructífero de aplicación es mirar el análisis de Bernstein de la pedagogía visible autónoma y dependiente del mercado según los últimos esfuerzos de reforma educativa. Aunque Bernstein hace una descripción de dos modelos conflictivos de práctica pedagógica visible, la discusión nunca va más allá de lo teórico y, a veces, no pasa del terreno especulativo. Sería preciso conectarla, de manera más analítica y empírica, con el nivel de política educativa. Una vez más, aunque no es una crítica imparcial sugerir que Bernstein tendría que haber realizado esta tarea, es necesario señalar su importancia. Por ejemplo, el modelo de Bernstein proporciona una herramienta útil para examinar la historia de la reforma en los EE.UU. durante los últimos 20 años. Lo que sigue es un breve esquema de cómo se aplica su trabajo. Desde finales de los años 60 y 70, la reforma educativa en los EE.UU. ha pasado del lado progresista del péndulo al lado con-

servador/ tradicional. Durante los años 60 y 70 la reforma puso su énfasis en el proceso de la enseñanza, la naturaleza individualizada del aprendizaje, la importancia de un currículum pertinente y significativo, la libertad del niño y la importancia democrática de la igualdad de oportunidades educativas. La reforma atacaba a la escuela tradicional porque era opresiva, autoritaria y elitista y proponía la adopción de una práctica pedagógica invisible. A inicios de los 80, no obstante, la reforma educativa más conservadora surgió en lo que se conoce popularmente en los EE.UU. como el "movimiento excelencia". Partiendo de un informe de la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación, titulado *Una nación en peligro* (1983), una serie de informes y de estudios<sup>6</sup> de la Comisión lamentaban el declinar de los estándares académicos y de la autoridad y la "dilución" de los planes de estudios. Últimamente, diversos libros publicados por críticos de educación, como E.D. Hirsch, *Alfabetización cultural* (1978); Allan Bloom, *El cierre de la mente americana*, y Diane Ravitch y Chester Finn, *¿Qué saben nuestros chicos*

*de 17 años?* (1978), hacen un ataque al declinar del conocimiento académico y al fallo de las escuelas públicas de los EE.UU. en proporcionar un currículum coherente y con un núcleo común, que represente las tradiciones de los EE.UU. Según este punto de vista, si los chicos de 17 años no tienen un conocimiento básico de nuestro patrimonio cultural no es culpa suya, sino de un sistema educativo que ha renunciado a su responsabilidad de enseñar este conocimiento. Los que proponen esta tradición reconocen que es difícil obtener un acuerdo sobre cual ha de ser el contenido de este conocimiento,<sup>7</sup> pero coinciden en que las escuelas han de reconstruir una visión de esta tradición. Es importante ver que los "malos" de esta crítica son dos tipos de pedagogía: en primer lugar, la pedagogía invisible, identificada con el progresismo, que con su falta de clasificaciones tradicionales del conocimiento y su concentración en la pertinencia, según los críticos, sacrificaba la búsqueda de un cuerpo común de conocimiento; y en segundo lugar, la pedagogía visible dependiente del mercado que surgió de los movimientos progresistas de

los años 40 y que insistía en dar a los estudiantes una educación que les preparase para vivir y ganarse la vida. Aunque la política de izquierdas había atacado durante mucho tiempo los planes de estudio identificados con esta educación vocacional dependiente del mercado como una distorsión de los planes progresistas y como una manera de la reproducción de clase social, en los años 80 el ataque conservador se hizo en campos no relacionados con los resultados educativos definidos en términos de oportunidades de vida, sino con los relacionados con la autonomía del conocimiento. En términos de Durkheim, este movimiento educativo representaba un intento de rescatar de lo profano a lo sagrado.

Así los últimos 20 años de reforma educativa en los EE.UU., especialmente en el dominio del "movimiento excelencia", son un intento de volver a introducir la pedagogía visible autónoma y abstracta para todos los estudiantes. De todos los informes de la reforma y de los escritos de los partidarios de la tradición educativa se desprende el énfasis en la excelencia con equidad. Creen que todos los estudian-

tes deberían tener un cuerpo de conocimiento común y la oportunidad de llegar a buenos resultados en las escuelas. El principio fundamental del movimiento es el que podríamos denominar "elitismo democrático"; creer que todos pueden conseguir una educación académica que remarque el conocimiento, el ingenio y la actividad de la inteligencia. Este punto de vista no es nada consensual. Como dice Diane Ravitch: "A pesar de nuestro descontento, no transformaremos nuestro sistema educativo pronto. No es que no pueda hacerse. El problema es que no estamos de acuerdo sobre lo que debería ser un currículum común y sobre si hay conocimiento e ingenio que todos deberían tener. Si creemos que hemos de tener un público literario, un público que pueda entender la historia, la política y la economía, tener personas con conocimientos de ciencia y tecnología, tener una sociedad en la que los poderes de la comunicación verbal se desarrollen sistemática e intencionalmente, entonces sabríamos qué queremos para nuestras escuelas. Pero como no lo sabemos, tenemos las escuelas que merecemos, una

clara imagen de nuestra confusión sobre el valor de la educación" (1985:57)

Actualmente, existen debates sobre las prácticas pedagógicas en los EE.UU. Por una parte, los tradicionalistas piden con persistencia el rigor de los niveles académicos y un currículum académico común. En este contexto, piden lo que Bernstein llama pedagogía visible autónoma. Sus oponentes creen que no hay consenso sobre qué constituye el conocimiento necesario y señalan los resultados económicos y educativos desiguales de las prácticas tradicionales. Además, los críticos progresistas también entienden la historia de la pedagogía visible dependiente del mercado y las bases de clase social de la educación vocacional. Por lo tanto, el debate protesta del contenido (clasificación) y del proceso (enquadre) de la educación y su relación con las desigualdades educativas y sociales. Naturalmente, el tipo de trabajo teórico presentado por Bernstein es importante para una discusión posterior. Es importante ver cómo la reforma educativa en los EE.UU. es una imagen de sus construcciones teóricas y quiere analizar por

qué existen estos cambios educativos y cómo se relacionan con las estructuras políticas y económicas. Paul William Kingston (1986) ha contribuido en gran medida a hacer comprensible esta cuestión, examinando el poder clarificador del funcionalismo, el neomarxismo y la teorías de competición y nivel en la sociología de la educación, y concluye pensando que sólo esta última, postulando la autonomía institucional del campo educativo, proporciona una formulación teórica apropiada. Aunque no quita importancia a las aproximaciones funcionalista y marxista y acentúa la importancia de integrar sus hipótesis verificables empíricamente en un modelo más amplio, esta tarea todavía no se ha hecho. El proyecto de Bernstein también señala la autonomía institucional del campo de control simbólico (las escuelas) y proporciona una manera sistemática de relación indirecta, aunque fuerte, entre producción y educación, se aproxima continuamente a esta síntesis. Pero es aún en el terreno teórico donde intenta conectar el macro con el micro. Lo que hace falta es proporcionar un modelo de

estudios empíricos y conectar los descubrimientos con la política educativa.

A pesar de que el modelo de prácticas pedagógicas de Bernstein sirve para analizar los últimos 25 años de conflicto educativo y de reforma en los EE.UU., su debilidad estriba en su ideal de forma dualista. La distinción entre pedagogía visible e invisible, pedagogía visible dependiente del mercado y autónoma, es un primer paso importante para ordenar los complicados debates sobre contenido y proceso, autoridad y libertad, excelencia y equidad. Aunque es cierto que el movimiento conservador "Excelencia" en los EE.UU. apoya la pedagogía visible autónoma, las realidades del camino educativo implican prácticas más integradoras y necesitamos evidencia empírica para entender cómo trabajan estas formas más integradoras y cómo afectan a los resultados educativos y la desigualdad.

Un último y necesario análisis también parece apropiado. Aunque el trabajo de Bernstein se centra en la práctica pedagógica oficial, se refiere a menudo al potencial de la educación para producir sujetos creativos y,

de esta manera, producir la posibilidad de cambio. Hasta ahora, el análisis de este potencial había sido hecho por teóricos de la resistencia (Giroux, 1983). A pesar de sus importantes limitaciones (Kingston, 1986b), esta aproximación nos muestra la naturaleza crucial del problema de la educación y el cambio social. Esta parte del trabajo de Bernstein, todavía poco desarrollada, es el área de investigación más importante para él y para otros que trabajan en este campo.

Hace casi 30 años, Basil Bernstein comenzó con un planteamiento sencillo pero contundente: cómo encontrar formas "de impedir la pérdida de potencial educativo de la clase trabajadora" (1961:308). El problema de las posibilidades de la educación llevó al desarrollo de la teoría del código. La teoría del código, a pesar de ser una perspectiva potente y controvertida de las desigualdades educativas, no proporcionó una comprensión suficiente de qué pasa en las escuelas y cómo estas cosas que ocurren se relacionan sistemáticamente con las ventajas y desventajas de clase social. En un intento de conectar el macro y el

micro, el trabajo de Bernstein de los años 60 se centró en un modelo de las prácticas pedagógicas comenzando con los conceptos de clasificación y encuadre, y continuando con el esbozo sistemático del "qué" y del "cómo" de la educación. ¿Hacia dónde vamos? He sugerido tres áreas importantes. En primer lugar, necesitamos probar empíricamente la relación entre la composición de clase social de las escuelas, sus prácticas pedagógicas locales y cómo y por qué se relacionan con las ventajas y desventajas de clase social. En segundo lugar, necesitamos aplicar el modelo de Bernstein a la política educativa y llevar nuestros descubrimientos empíricos a un debate público. Muchos de los debates públicos sobre educación no tienen fundamento teórico. Estas aplicaciones del trabajo de Bernstein serían una herramienta poderosa para dar datos esenciales a los que marcan unas directrices. En tercer lugar, hemos de desarrollar una teoría más sistemática de la transformación educativa que considere el potencial radical de las prácticas pedagógicas. Es decir, hemos de cons-

truir un modelo dialéctico que tenga en cuenta que los mismos procesos que reproducen el orden social a través del control simbólico, tienen potencial para crear la posibilidad de cambio.

En conclusión, diez años después que Karabel y Halsey (1977.71) plantearon la necesidad de que Bernstein comenzase a conectar los aspectos microsociológicos de su trabajo con los hallazgos macrosociológicos de la teoría neomarxista, cuestionarse si el proyecto ha tenido éxito. Si lo que esperamos es el apoyo de Bernstein a la teoría neomarxista, la respuesta es no, ya que éste no era su propósito. Si esperamos un intento continuado de ligar los terrenos sociales, institucional, interaccional e intrapsíquico y demostrar que los microprocesos de la escuela se relacionan con las fuerzas institucionales y sociales, la respuesta es un sí provisional. Sí en tanto que el trabajo sobre las prácticas pedagógicas continúa el proyecto. De manera provisional porque todavía es incompleto, sobre todo en el aspecto de ligar este trabajo con la teoría del código. Es decir, ¿cómo se relacionan las diferentes prácticas pedagógicas

con los resultados educativos desiguales? Aunque esta discusión impregna implícitamente el trabajo reciente de Bernstein, precisa ser desarrollada de manera más explícita, sistemática y empírica.

Uno de los propósitos de este artículo es sugerir formas de continuar el proyecto de Bernstein, pero sugerir también que no es necesariamente Bernstein quien tendría que hacerlo. Quizás tan importante como su trabajo es el rico terreno del estudio empírico potencial que nos deja. Como sociólogos de la educación hemos de seguir clarificando y probando el proyecto, en el Reino Unido y en otras sociedades, incluso en los EE.UU. ¡El trabajo espera!